

Assmann, Aleida

Der väterliche Bücherschrank - über Vergangenheit und Zukunft der Bildung

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 1, S. 5-20



Quellenangabe/ Reference:

Assmann, Aleida: Der väterliche Bücherschrank - über Vergangenheit und Zukunft der Bildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 1, S. 5-20 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-47947 - DOI: 10.25656/01:4794

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-47947>

<https://doi.org/10.25656/01:4794>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung über die Lebenszeit

<i>Reinhard Fatke</i>	
Bildung über die Lebenszeit – Einführung in den Thementeil	1
<i>Aleida Assmann</i>	
Der väterliche Bücherschrank – Über Vergangenheit und Zukunft der Bildung	5
<i>Rita Casale/Jürgen Oelkers/Daniel Tröhler</i>	
Lebenslanges Lernen in historischer Perspektive – Drei Beispiele für ein altes Konzept	21
<i>Ludwig Liegle/Kurt Lüscher</i>	
Das Konzept des „Generationenlernens“	38
<i>Helmut Fend/Fred Berger/Urs Grob</i>	
Langzeitwirkungen von Bildungserfahrungen am Beispiel von Lesen und Computer Literacy – Ergebnisse der LIFE-Studie (Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter)	56
 <i>Diskussion 1: Evaluation der Erziehungswissenschaft</i>	
<i>Hans Merrens</i>	
Evaluation in der Erziehungswissenschaft – eine neue Herausforderung?	77
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	
Wer hat Angst vor den „Evaluationskommissaren“? Evaluation und Qualitätssteigerung der erziehungswissenschaftlichen Forschung	88
<i>Frieda Heyting</i>	
Beobachtungen zur internationalen Anschlussfähigkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Deutschland	99

Diskussion 2: „Neue Kindheit“ in der Diskussion

Horst Rumpf

Für einen entdramatisierenden Umgang mit der „neuen Kindheit“?

Zur Abwehr pädagogischer Horrorvisionen.

Eine Erwiderung auf Jürgen Oelkers 112

Jürgen Oelkers

Eine Erwiderung auf Horst Rumpf 116

Sammelbesprechung

Hans-Joachim von Olberg

Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft?

Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen 119

Besprechungen

Joachim Kersten

Rudolf Leiprecht: Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in
Deutschland und den Niederlanden

Benno Hafener/Mechtild M. Jansen: Rechte Cliques. Alltag einer neuen
Jugendkultur

Edith Wölfl: Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten? Anregungen
für eine gender-orientierte Pädagogik 132

Gisela Miller-Kipp

Karl Heinz Jahnke: Jugend unter der NS-Diktatur 1933–1945. Eine Dokumentation

Michael Buddrus: Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitler-Jugend und
nationalsozialistische Jugendpolitik. 2 Bde.

Hermann Langer: „Im gleichen Schritt und Tritt“. Die Geschichte der
Hitler-Jugend in Mecklenburg von den Anfängen bis 1945 138

Alois Suter

Robert Döpp: Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum

Ende der Eindeutigkeit 142

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 146

Aleida Assmann

Der väterliche Bücherschrank – Über Vergangenheit und Zukunft der Bildung

Zusammenfassung: Bildung beruht nicht zuletzt auf einem verbindlichen Bestand von Büchern, von denen man annimmt, dass man sie gelesen haben muss. Ausgehend von diesem heute immer weniger eingelösten und einlösbaren Anspruch, wird gefragt, wie Menschen in der Vergangenheit solchen Büchern begegnet sind und welche Bedeutung sie in ihrem Leben hatten. An drei Beispielen (Ossip Mandelstam, Walter Mehring, Günter de Bruyn) wird beschrieben, wie der Bestand des väterlichen Bücherschranks von den Söhnen unter z.T. dramatischen Bedingungen angeeignet wurde, wobei deutlich wird, dass Tradition keine Sache der einfachen Weitergabe ist, sondern sich in der Dialektik von Verlust und Wiedererwerb vollzieht. Im zweiten Teil wird die Frage nach dem Absturz des Bildungsideals und seiner behutsamen Rückkehr gestellt, wobei sich abzeichnet, dass einer verwandelten Bildung in der Mediengesellschaft noch immer eine wesentliche Identitäts-Funktion zukommt, zumal sie auch etwas mit Bildern zu tun hat.

1. Was wir nicht gelesen haben

Jeder von uns, der eine größere Bibliothek besitzt, kennt die Frage, die der Elektriker oder Telefontechniker stellt, sobald er zu Reparaturzwecken die Wohnung betritt. Er mustert die Bücher in den Regalen von oben bis unten und will regelmäßig eines wissen: „Haben Sie die alle gelesen?“ Die Frage ist trivial, wenn sie vor der Bücherwand einer Forschungsbibliothek gestellt wird, die primär Gebrauchscharakter hat. Sie ist nicht trivial, aber vielleicht obsolet, wenn sie vor einem Bücherschrank gestellt wird, der als Schrein den bildungsbürgerlichen Kanon zusammenfasst. Bildung lässt sich definieren als die gegenseitige Verabredung innerhalb einer Gruppe, bestimmte Texte eines hochkulturellen Kanons gelesen zu haben. Wir erleben gegenwärtig, dass sich dieses stillschweigende Einverständnis mit dem Verbindlichkeitsschwund jenes Bildungskanons immer mehr auflöst. Aus dem Kanon der gelesenen Bücher ist mittlerweile der Kanon der ungelesenen Bücher geworden: Man weiß gerade noch, was man eigentlich gelesen haben sollte. Für manche war der Bildungskanon nie etwas anderes als ein unerfüllter Schulmeistertraum. „Die Schulmeister träumen, daß ihre Schüler einmal alles das wissen, was sie selbst gerne wissen wollten. Und die Schüler vereinen sich in der Klage, daß die nächste Generation all das, was sie selbst hätten lernen sollen und nicht gelernt haben, nicht mehr lernen müssen“ (Schneider 1999, S. 19). In dieser Perspektive ist Bildung weniger ein kulturelles Erbe als eine kulturelle Hypothek, die von Generation zu Generation weitergereicht wird.

Der Bildungskanon ist also – und sei es in seinen negativen Umrissen – immer noch erkennbar. Von diesem leisen Phantomschmerz der Bildung handelt ein Roman von David Lodge (1979, bes. S. 96, S. 135-137). Darin wird beschrieben, wie Mitglieder einer Fakultät regelmäßig in geselliger Runde zusammenkommen, um miteinander ein ungewöhnliches Spiel zu spielen: Sie gestehen sich, welche Werke der Weltliteratur sie nie

gelesen haben, und überbieten sich gegenseitig in der Offenbarung ihrer schlimmsten Bildungslücken. Die Logik dieses Spiels ist allerdings zweischneidig. Der Gewinner am Abend findet am nächsten Morgen auf seinem Schreibtisch einen Brief von der Universitätsverwaltung mit seiner Entlassung vor. Lodges Roman spielt im Milieu der akademischen Profession der Literaturwissenschaftler, in deren Welt solche Lücken noch als schockierende Bildungsdefizite wirken. Lässt sich diese Sicht auf die allgemeine Gesellschaft ausdehnen, oder ist der normative Druck auf ein verbindliches Bildungswissen aus dieser Sphäre inzwischen gänzlich gewichen?

Über diese Frage gibt ein Experiment Auskunft, das vor einiger Zeit in Wien durchgeführt wurde. Initiator war Julius Deutschbauer, der eine besondere Installation geschaffen hat (vgl. Asmuth 2000). Der Künstler hat in einem Raum eine virtuelle Bibliothek aufgebaut, die jedoch nichts mit Digitalisierung und Internet zu tun hat, denn ihren virtuellen Status erhält sie nicht durch ihre elektronische Materialität, sondern durch ihre Ungelesenheit. Deutschbauer hat das Spiel von Lodge gewissermaßen weitergespielt, indem er Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens nach ihren wichtigsten ungelesenen Werken befragte. Von jedem als ungelesen angegebenen Buch kaufte er ein Exemplar und stellte es in seine Regale. Jedem Buch ist obendrein eine Diskette mit Informationsmaterial beigegeben, auf der sich die verhinderten Leser in Interviews über ihr Interesse an dem nicht gelesenen Buch und dessen Stellenwert in ihrem Leben aussprechen. Es gibt Klassiker unter den ungelesenen Büchern, die mit den Kommentaren eines jeweils anderen Nicht-Lesers gleich mehrfach in den Regalen erscheinen: Goethes *Wahlverwandtschaften* sind zweimal, Thomas Manns *Zauberberg* ist dreimal, Musils *Mann ohne Eigenschaften* ist fünfmal, Prousts *Suche nach der verlorenen Zeit* ist gleich siebenmal vertreten. Bei Pirandello hatten sechs Personen nach ihrem Autor gesucht. Deutschbauer, der sich den Besuchern im mausgrauen Archivar-Kittel präsentierte, hat die Suche von Büchern nach ihren Lesern inszeniert. Seine Bibliothek monumentalisiert das bildungsbürgerliche schlechte Gewissen; sie zeigt, dass der Kanon der Bildung immer mehr zu einer negativen Hohlform geworden ist, die nur noch als ein unerfüllter Anspruch aufrecht erhalten wird. Andererseits kann man zu den versäumten Lektionen schon wieder selbstbewusst stehen, denn sie dokumentieren ja immerhin noch ein Wissen von dem, was einem fehlt, und damit ein indirektes Engagement für den Bildungskanon. Die virtuelle Bibliothek der ungelesenen Bücher mit ihren individuellen Geschichten von Interesse und Verhinderung stellt den prekären Zustand der Bildung in der Gegenwart in anschaulicher Weise aus.

2. Der bürgerliche Bücherschrank als Bildungsinstitution

Ich möchte Bildung hier als individuelle Teilhabe am kulturellen Gedächtnis definieren und der Frage nachgehen, in welchen konkreten Formen einzelnen Menschen die verbindlichen Texte des bürgerlichen Bildungskanons in der Vergangenheit begegnet sind. Im Mittelpunkt soll dabei ein Möbelstück stehen. Es geht um den Bücherschrank des bürgerlichen Wohnzimmers, dessen prägende Rolle an einigen Beispielen erläutert wer-

den soll. Dieses Gehäuse umfasst nicht beliebige Bücher, sondern den normativen Bestand eines kulturellen Erbes, das dazu bestimmt war, von Generation zu Generation weitergegeben zu werden. Bis vor einer oder zwei Generationen war dieser materielle Schrein des Bildungskanons ein unverzichtbarer Bestandteil bürgerlichen Mobiliars.

Ich selbst bin noch mit einem solchen Bücherschrank aufgewachsen. Er stand im Wohnzimmer meiner Eltern und bildete dort zusammen mit einem Blüthner-Flügel die bürgerliche Bildungsachse. Es handelte sich um einen Biedermeierschrank mit Glastüren, die nicht sehr oft geöffnet wurden. In handlichen Leinenbändchen beherbergte er die Werkausgaben u.a. von Goethe, Schiller, Wieland, Körner, Shakespeare, Conrad Ferdinand Meyer und Gottfried Keller. Die meisten der Bände hatten sich meine Eltern in jungen Jahren gekauft, oder sie waren ihnen zu bestimmten Festen geschenkt worden. Sie bildeten eine Art geistiger Aussteuer, die innerhalb des größeren Komplexes von Fachbüchern und Belletristik einen geschlossenen Zusammenhang bildete. Erst nach dem Tode meiner Eltern, als das Erbe unter den Geschwistern aufgeteilt werden musste, stellten wir mit einiger Verblüffung fest, dass dieser früher nicht weiter auffällige Bücherschrank etwas Sakrosanktes an sich hatte. Wir kamen spontan überein, diesen Bücherbestand nicht anzutasten: Er blieb als geschlossene Sammlung in seinem Behälter und befindet sich heute an einem gemeinsam zugänglichen Familien-Ort.

Mir ging an dieser Erfahrung auf, dass der Bücherschrank im bürgerlichen Wohnzimmer mehr ist als nur ein Möbel, er ist eine Institution. In seinem instruktiven Buch über den deutschen Bildungskanon hat Manfred Fuhrmann (1999) die diversen Institutionen des deutschen Bildungsbürgertums zusammengestellt und näher beschrieben. Bildung steht und fällt für Fuhrmann mit einem Komplex von Institutionen, deren Entstehung und Karriere er in einer Reihe von Kapiteln nachgeht: Textkanon, Wissenskanon, Gymnasium, Theater, Museum, Konzertwesen und Bildungsreise. Der Bücherschrank kommt in seiner Bestandsaufnahme der Bildungsinstitutionen nicht vor. Ich möchte ihn an dieser Stelle nachliefern und seine Funktion an drei historischen Beispielen illustrieren. An diesen Beispielen lässt sich zeigen, wie sich die Auseinandersetzung mit dem kulturellen Erbe des Bürgertums in persönlichen Lebensgeschichten niederschlagen hat.

2.1 *Ossip Mandelstam: Deutsche Klassik über jüdischen Ruinen'*

Das erste Beispiel stammt aus einem autobiografischen Essay des russischen Dichters Ossip Mandelstam. Er wurde 1891 in einer jüdischen Familie in Warschau geboren und wuchs in der Nähe von Petersburg im zaristischen Russland auf. Er studierte Sprachen und gehörte zu einer ‚Dichtergilde‘, die sich „Akmeisten“ nannten. 1928 begann eine Hetz- und Verleumdungskampagne gegen ihn, der zunächst Verhöre, dann 1934 die Verbannung nach Tscherdyn und schließlich 1938 der Abtransport nach Sibirien folgten, wo er noch im selben Jahr als Opfer des stalinistischen Gulag in einem Durchgangslager starb.

Der Vater Ossip Mandelstams, ein Handschuhmacher, hatte sich aus der Traditionskette der jüdischen Lerngemeinschaft gelöst und seine geistige Heimat als Autodidakt in einem aufgeklärten, talmudistischen Pantheismus des 18. Jahrhunderts gefunden. Dieser Bildungsweg des Vaters hat seine gegenständliche Heimat in dessen Bücherschrank gefunden. Mandelstam beschreibt diesen kleinen Bücherschrank mit Glastüren und grünen Taftvorhängen als eine Institution des Lernens und der Identitätsbildung nicht nur für den Vater, der eine auf Deutsch geschriebene Autobiografie verfasst hat, sondern auch für den Sohn.

„Der Bücherschrank der frühen Kindheit“, so schreibt Mandelstam rückblickend, „ist ein Gefährte für das ganze Leben. Die Anordnung seiner Fächer, die Auswahl der Bücher und die Farbe der Buchrücken nimmt man als Farbe, Gipfel und Ordnung der Weltliteratur wahr. Ja, Bücher, die nicht im ersten Bücherschrank standen, können niemals in das Weltall der großen Literatur eindringen. Im ersten Bücherschrank ist jedes Buch klassisch, und man kann keinen einzigen Band daraus entfernen. [...] An dem Längsschnitt des kleinen Schrankes konnte man die Geschichte der geistigen Bemühungen eines ganzen Geschlechts und des ihm aufgepfropften fremden Blutes ablesen.

Das unterste Brett sehe ich stets als Chaos vor mir: die Bücher standen nicht Rücken neben Rücken, sondern lagen da wie Ruinen – rötliche Pentateuche mit zerrissenen Einbänden, eine Geschichte der Juden, in der unbeholfenen, zaghaften Sprache eines russisch sprechenden Talmudisten geschrieben. Dies war das in Staub gesunkene jüdische Chaos. Auch meine althebräische Fibel geriet sehr bald dorthin, und so kam es, daß ich kein Hebräisch lernte. [...]

Über den jüdischen Ruinen begann eine geschlossene Bücherfront. Das waren die Deutschen – Schiller, Goethe, Körner und Shakespeare in deutscher Übersetzung, alte, in Leipzig und Tübingen erschienene Ausgaben, klein und gedrungen, in bordeauxroten, geprägten Einbänden, mit kleinem, auf jugendlichen Scharfblick berechnetem Druck und mit Kupferstichen im antikisierendem Stil [...]. Das waren die Bücher meines Vaters, der sich als Autodidakt aus dem Talmuddickicht in die germanische Welt durchgeschlagen hatte“ (Mandelstam 1988a, S. 69f.).

Darüber, in einer weiteren geologischen Schicht, so ergänzt Mandelstam, standen die russischen Bücher seiner Mutter, die sich mit denen seines Vaters nicht vermischt hatten: Puschkin, Lermontow, Turgenjew, Dostojewskij und Nadson, von denen ihm jedes einzelne Exemplar in seiner materiellen Gestalt wie eine besondere Persönlichkeit begegnet ist. Während die mütterlichen Bücher die russische Welt verkörperten, verkörperte die väterliche Bücherformation die jüdische Sehnsucht nach Emanzipation mithilfe deutscher bürgerlicher Kultur. Um Teil dieser Kultur zu werden, war man bereit, sich von eigenen Traditionen zu lösen und neue kulturelle Bindungen einzugehen. Die Anstrengungen der Enkulturation sollten sich lohnen, denn die bürgerliche Bildungsidee enthielt ein großes Versprechen: Nach religiöser Herkunft und ethnischem Ursprung sollte nicht mehr gefragt werden; was allein zählte, war eine neue säkulare Vergemeinschaftung durch gemeinsame Verehrung der deutschen Klassiker. Diese Hoffnungen der assimilierten Juden sind, wie wir wissen, bitter enttäuscht worden. Die gemeinsame Verehrung der Klassiker und das große jüdische Engagement für die deutsche

Literatur zählten plötzlich nichts mehr, als Nationalsozialismus und Rassenwahn das kosmopolitische Ideal der Bildung zerschlugen und Blut und Herkunft zum einzigen Kriterium sozialer Zugehörigkeit machten.

Aber auch Mandelstams Vision von Kultur endete tragisch. Der stalinistische Terror hatte keinen Raum für jene Text-Gemeinschaft von Individualisten, die sich Akmeisten nannte und auf der Basis einer kosmopolitischen Bildung zusammenfand. Akmeismus wurde von Mandelstam als „Sehnsucht nach Weltkultur“ definiert (1988b, S. 116). Joseph Brodsky ersetzte später den Begriff ‚Weltkultur‘ durch den Begriff ‚Zivilisation‘, worunter er „die Gesamtsumme unterschiedlicher Kulturen“ verstand, „die von einem gemeinsamen geistigen Nenner beseelt sind und in deren Zentrum die Übersetzung steht“ (Mandelstam 1988b, S. 128). Mandelstams Sammelbegriff für solche Kulturen war ‚Hellenismus‘. Er knüpfte erneut an die Basistexte des westlichen Kanons an: Homer, Vergil, Ovid und Dante. Sein eigenes poetisches Projekt verstand er als eine Rekonfiguration des europäischen kulturellen Gedächtnisses. Tradition war für ihn keine lineare Entwicklung in der Geschichte, sondern ein simultanes transhistorisches Kulturgedächtnis, in dem eine gegenseitige energetische Wiederaufladung antiker und moderner Texte möglich war. Der Gegenbegriff zu ‚Hellenismus‘ ist natürlich ‚Hebraismus‘. Mandelstam setzte sich bewusst vom Partikularismus seiner jüdischen Herkunft ab und optierte für einen transkulturellen Universalismus. Durch seine autobiografischen Aufzeichnungen zieht sich das Stichwort ‚jüdisches Chaos‘, dem er zu entfliehen sucht. Er spricht von einem dunklen Schoß, „aus dem ich hervorgegangen war, eine unbekannte Welt, die ich fürchtete, dunkel ahnte und floh, immer floh“ (1988a, S. 67).¹ Mandelstam hat die Orientierung seines Vaters an deutscher bürgerlicher Kultur als eine Flucht aus dem Talmud-Dickicht beschrieben. Möglicherweise ist seine eigene Sehnsucht nach Weltkultur eine Verlängerung dieser Flucht gewesen.² Dabei war diese Sehnsucht vielleicht jüdischer, als er es sich eingestehen konnte. Anfang des 20. Jahrhunderts, als Mandelstam mit ein paar Freunden seine Dichtergruppe gründete, redefinierten so verschiedene Denker wie Sigmund Freud, Arnold Schönberg und Hermann Cohen das Projekt des Judentums als eine Überwindung von Partikularismus, als ein „Fortschritt in der Geistigkeit“ (vgl. Shavit 1977).

1 Zum „jüdischen Chaos“ vgl. auch den Verweis auf die jüdischen Feiertage (S. 67), den Synagogenbesuch (S. 79) und die jiddische Sprache (S. 80).

2 Er hat in einer kleinen Episode seiner frühkindlichen Erinnerungen den vergeblichen Versuch festgehalten, ihn in die von männlicher Generation zu männlicher Generation fortgereichte Lerngemeinschaft einzubeziehen. Bei einem Besuch im Hause seines Großvaters holte dieser plötzlich „ein schwarz und gelbes Seidentuch aus der Kommodenschublade, warf es mir um die Schultern und hieß mich Worte nachsprechen, die aus unbekannten Geräuschen bestanden. Er war höchst unzufrieden mit meinem Gestammel, wurde richtig böse und schüttelte mißbilligend den Kopf. Ich erinnere mich nicht mehr genau, wie Mama gerade im rechten Augenblick zurückkam und mir aus der Klemme half“ (Mandelstam 1988a, S. 83).

2.2 Walter Mehring: Die verlorene und wiedergefundene Bibliothek

Das zweite Beispiel eines väterlichen Bücherschranks stand in einer Berliner Wohnung der Jahrhundertwende. Sein Besitzer war Sigmar Mehring (1856-1915), ein überzeugter Freigeist, der von Beruf Übersetzer und Journalist war. Auch er gehörte dem Typus des jüdischen Intellektuellen an, der sich in der Zeit der letzten Jahrhundertwende auf den Weg der Assimilation begab. Aus seiner Büchersammlung im wilhelminischen Berlin sind die Judaica in Gestalt von Talmud-Folianten bereits spurlos verschwunden. So scheint es jedenfalls auf den ersten Blick. Subkutan sind sie in Schwundstufen noch erhalten. Das wissen wir aus der ausführlichen Beschreibung dieser Bibliothek durch den Sohn Walter Mehring, den Literaten, Dada-Künstler, Kabarettisten und Autor in Carl von Ossietzkys *Weltbühne* (Mehring 1978; vgl. auch Adam 1999). Darin teilt er mit, dass sich in der väterlichen Bibliothek eine verschlossene Nische mit Namen „Giftschrank“ befunden habe, in der es u.a. ein *Sechstes Buch Moses* mit einem Zitatensud aus dem *Talmud*, dem *Buche Sohar* und dem *Schulchan Aruch* gab. Zusammen mit pornographischen und antisemitischen Schriften gehörte dieses Buch in die Rubrik „Kulturkuriosa“, dem Gegenbegriff zu „Weltliteratur“. Aber nicht auf die an den äußersten Rand gedrängten Judaica spielt der Titel *Die verlorene Bibliothek* an, den der Sohn im US-amerikanischen Exil seinen eigenen Lebenserinnerungen gegeben hat, sondern auf die bürgerliche Bildungstradition, die mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten, mit der Bücherverbrennung und mit Verfolgung, Vertreibung und Ermordung der Juden zerstört wurde. In der Retrospektive des Exils wurde der väterliche Bücherschrank für Mehring immer mehr zum Rückgrat seiner eigenen Identität. An seiner Beziehung zu den väterlichen Büchern wurden die Stadien der eigenen Lebensgeschichte in der Retrospektive ablesbar. Walter Mehring hat die verlorene Bibliothek aber nicht zum roten Faden nur seiner eigenen Lebensgeschichte gemacht. Im Untertitel hat er sein Buch „Autobiographie einer Kultur“ genannt. Individuelle Lebensgeschichte, Weltgeschichte und die Geschichte der Kultur kreuzen sich, und diese Kreuzung findet wiederum im Schicksal des väterlichen Bücherschranks ihre symbolische Konzentration.

Das Leben des Sohnes gliedert sich in verschiedene Stationen, in denen sich das Verhältnis zum väterlichen Bücherschrank markant verändert. Seine Jugend erlebte Walter Mehring im Bannkreis des humanistischen Gymnasiums und der väterlichen Bibliothek als eine Erziehung „nach dem Katechismus des Sittlich-Schönen, des Kalos k’agathos“ (Mehring 1978, S. 42). 1911 flatterte dem jungen Mehring auf dem Schulweg ein Flugblatt der Futuristen in die Hand, dessen Losung er als befreiend empfand. Auf dem Blatt stand: „Zerstört die Museen!/Brennt die Bibliotheken nieder!“

„Zum Teufel mit der Literatur ... ich will selber schreiben“, lautete ein Satz des jungen Literaten, der sich der Bohème der Cafés und der Dada-Szene angeschlossen hatte. Der junge Wilde war wenig geneigt, das bildungsbürgerliche Erbe des Vaters anzutreten. Eine besonders eindrückliche Szene ist der Tod des Vaters 1915 in der Bibliothek. „Und als mein Vater, hinterrücks vom Schlag getroffen, mir in die Arme stürzte, als ihm Kants ‚Kritik der reinen Vernunft‘ aus den Händen fiel, hinterließ er mir seine Bibliothek in der vorbildlichen Schlachtordnung des 19. Jahrhunderts auf den Regalen aufmarschiert,

für den Endkampf“ (ebd., S. 36) Dieser Endkampf ließ nicht mehr lange auf sich warten. Als Mehring erlebte, wie am 10. Mai 1933 tatsächlich all die Bücher verbrannt wurden, die ihm etwas bedeuteten, floh er nach Wien. Vier Jahre bemühte er sich darum, den zurückgelassenen Bücherschrank des Vaters nach Wien zu holen, was ihm schließlich sogar gelang. Die Wiederaufstellung der väterlichen Bücher wurde für den Sohn zu einem Akt persönlicher Pietät; ja, mehr noch: Es ging ihm um nichts weniger als um die symbolische Zusammensetzung einer zerstörten Kultur. Angesichts der ihn umgebenden wachsenden Gewalt konzentrierte er alle seine Kräfte auf die Rekonstruktion des väterlichen Erbes. So unbrauchbar diese Tradition für den jungen Literaten gewesen war, so wichtig wurde sie plötzlich unter der Bedingung der katastrophischen Zerstörung der europäischen Kultur. „Indem ich nun daran ging, in dem chaotischen Bücherhaufen die Anordnung wiederherzustellen, die mein Vater nach seinem inneren Maßstab geregelt hatte, war es mir, als müßte ich mühselig ein Landschaftsbild meiner Kindheit aus Erinnerungstrümmern rekonstruieren“ (S. 12).

In Mehrings Fall kann man von der Wiedergeburt des Kanons aus der Erfahrung der Zerstörung sprechen. Aber kaum hatte er die Bücher, die für ihn inzwischen zu einem Heiligtum geworden waren, wieder aufgestellt, da musste er aus dem Österreich des Anschlusses schon weiter fliehen. Nach einer dramatischen Flucht gelangte er 1941 in die Vereinigten Staaten und schrieb dort die Geschichte seiner zwei Mal verlorenen Bibliothek nieder. Was in der Realität endgültig verloren war, konnte nun nur noch im Gedächtnis wieder auferstehen. Die väterliche Bibliothek erstand noch einmal in der Form der Erinnerung an eine zerstörte und untergegangene Epoche. An die Stelle des verlorenen väterlichen Bücherschranks trat eine „Traumbibliothek“ (ebd., S. 128), wie Mehring das vom Gedächtnis zurückgeholte Phantom nannte. Zu Zeiten des deutschen Bildungsbürgertums war der Bücherschrank eine Institution; nach der Zerstörung dieser Institution ist er zum Symbol einer verlorenen Kultur geworden.

2.3 Günter de Bruyn: Öffentliche und geheime Bücher

In seinem Buch *Lesefreuden* beschreibt Günter de Bruyn (1986) eine Nacht im Jahre 1944, in der er als 17-jähriger Flakhelfer in Berlin eingesetzt war. In dieser Nacht war das Haus getroffen worden, in dem er aufgewachsen war, und er bekam einige Stunden frei, um dort zu retten, was noch zu retten war: „Zu den wenigen Dingen, die durch Zufall fast unversehrt geblieben waren, gehörte auch der Bücherschrank, dessen oberen Teil ich oft durchstöbert hatte, während die unteren Türen mir stets (auch nach dem frühen Tode meines Vaters) verschlossen geblieben waren. Jetzt hatten die Detonationen sie gesprengt, und ich trug die kalkbestaubten illustrierten Ausgaben von Boccaccio, Rabelais und Casanova über die Trümmer in die Nachbarhäuser. In der hinteren Reihe des Faches aber standen, in Zeitungsbogen eingeschlagen, einige Bücher mir unbekannter Autoren: Heinrich Mann, Thomas Mann, Arnold Zweig, Remarque, Werfel. Sie schienen mir eines weiteren Trümmeregangs nicht wert. Nur um festzustellen, worin das

für mich Gefährliche dieser Bücher liegen konnte, brachte ich sie doch in Sicherheit“ (de Bruyn 1986, S. 306f.)

Dieser väterliche Bücherschrank hat eine bemerkenswerte Architektur. Hinter den oberen Türen befindet sich der zugängliche Teil, der den pädagogischen Bildungskanon umfasst. Der untere, verschlossene Teil ist noch einmal in zwei hintereinander geordnete Reihen gegliedert: vorn die Erotica der Weltliteratur, dahinter die im Versteck gerettete Bibliothek der von den Nazis verbrannten Bücher. Diese Reihe politisch gefährlicher Bücher war nicht nur gut verschlossen, sondern zur Tarnung obendrein noch in Zeitungspapier eingeschlagen und damit unkenntlich gemacht. Über das, was in den oberen Reihen stand, hat sich de Bruyn an anderer Stelle seines Buchs geäußert. Sein Weg zum Bildungskanon war kein direkter. Die erste Station hieß Karl May, von dem er als Kind – wiederholte Lektüre mehrerer Bände nicht mitgerechnet – ca. 35.000 Seiten las. Danach entdeckte er die Sachliteratur und fand über eine Literaturgeschichte den Weg zur schönen Literatur.

„In einem Kontobuch, dessen Großformat schon die Riesenhaftigkeit der Aufgabe dokumentierte (für Indianerforschung hatte ich nur Vokabelhefte benutzt), entwarf ich einen auf drei Jahre berechneten Plan, der mir die deutsche Literatur erschließen sollte. Er begann mit Lessing, führte über Schiller und Goethe seltsamerweise zu Grillparzer und Hebbel und enthielt nur Dramen, allerdings sämtliche der genannten Autoren. Als ich in einem Viehwagen von Neuruppin an die Front transportiert wurde, war ich bei ‚Maria Magdalene‘ angelangt, von der ich (vom Schlußwort abgesehen: ‚ich verstehe die Welt nicht mehr!‘) genau so viel begriff, wie von allen Dramen zuvor, nämlich nichts.“ (de Bruyn 1986, S. 291f.)

Günter de Bruyn, Jahrgang 1927, kam in die Schule, als Hitler an die Macht kam. Er wurde wie alle anderen männlichen Angehörigen seiner Generation zum Objekt einer „mobilisierenden Formationserziehung“, die auf eine totalisierende Prägung durch die NS-Ideologie ausgerichtet war. Der Spross einer katholischen Familie in Brandenburg hatte von jungen Jahren an Erfahrung mit der Kulturtechnik des Dissens. Vor dem Hintergrund des völkischen Terrors schloss sich der bildungsbürgerliche Kanon für ihn zu einer Gegenkultur zusammen, in der er sich auf eigene Faust, heimisch zu machen versuchte. Dass er von den nach seinem dreijährigen Masterplan gelesenen Dramen nichts verstand, war für sein Leben wohl weniger wichtig als die Anstrengung selbst, sich mithilfe des väterlichen Bücherschranks als Autodidakt eine Gegenwelt aufzubauen.

2.4 Die verbrannte Bibliothek: Impuls und Leerstelle im kulturellen Gedächtnis

Die im väterlichen Bücherschrank von Günter de Bruyn getarnte und versteckte Reihe jener Werke, die bei der Bücherverbrennung auf deutschen Marktplätzen öffentlich angezündet wurden, zeigt, dass diese Aktion nationalsozialistischer Kulturvernichtung keine gänzlich destruktive Wirkung hatte (vgl. Sauder 1983; Leonhard 1983). Was in einem für die Massen inszenierten Spektakel ausgemustert, diffamiert und vernichtet wurde, stabilisierte sich im Versteck als ein Gegenkanon unverzichtbarer Bücher. Diese

Dialektik von Verfolgung und Wertschätzung ist in der Geschichte der Zensur nicht neu. Immer schon sind die Negativ-Listen der Inquisitoren insgeheim als eine positive Auswahl des zu Lesenden und Weiterzutradierenden umgedeutet und in Ehren gehalten worden.

Dies lässt sich auch im weiteren historischen Rückblick bestätigen. Im Frühjahr 1933 waren die Volksbibliothekare gebeten worden, Listen mit dem Schrifttum unerwünschter Autoren zusammenzustellen. In der Universitätsbibliothek Heidelberg fand sich eine solche Liste, die ein Dr. Herrmann im März 1933 angefertigt hatte und auf der u.a. auch der Name Walter Mehrings stand. Als diese Liste 50 Jahre später überprüft wurde, stellte man fest, dass es gerade diese Autoren waren, die nach dem Krieg angekauft wurden und bis heute ausgeliehen werden.

Die Bücher, die 1933 aus den öffentlichen Regalen verschwanden, sind also auf dem einen oder anderen Wege wieder in diese Regale zurückgekehrt und zu einem festen Bestand des kulturellen Gedächtnisses geworden. Der Angriff blieb jedoch nicht auf Bücher beschränkt, sondern richtete sich bald auch gegen die vornehmlich jüdischen Autoren. Heines Wort aus seiner Tragödie *Almansor* wurde auf fürchterlichste Weise wahr: „Das war ein Vorspiel nur, dort wo man Bücher/Verbrennt, verbrennt man auch am Ende Menschen.“

Auf die Bücherverbrennung folgte zehn Jahre später der Holocaust. Deshalb können wir an die Bücherverbrennung nicht nur unter dem Zeichen der wieder aufgefüllten Regale denken. Deshalb sei nach Julius Deutschbauers Installation noch an eine andere virtuelle Bibliothek erinnert, die der Künstler Micha Ullmann in Berlin Mitte geschaffen hat. Unter dem Bebelplatz hat er in den Maßen von 7,06 m Länge x 7 m Breite x 5,30 m Höhe einen unzugänglichen leeren Raum geschaffen, der im Boden des Platzes durch eine 1,20 x 1,20 m große begehbare Glasplatte einsehbar ist. In der Glasscheibe spiegeln sich die Wolken, die Gebäude des Platzes, wie die Hedwigskirche oder die Humboldt-Universität, sowie die Passanten, die sich winden und wenden müssen, um möglichst viel von dem Hohlraum unter sich zu entdecken. Der Raum ist mit leeren Regalen ausgestattet, die Platz bieten für etwa 20.000 Bücher; das entspricht der Anzahl der am 8. Mai 1933 verbrannten Bücher. In diesen Raum ist kein einziges Buch zurückgekehrt. Hier ist die Leerstelle freigehalten worden als eine offene Wunde der Erinnerung, die uns die irreversible Zerstörung deutsch-jüdischer Kultur und jüdischen Lebens zu Bewusstsein bringt.³ Ullmann, der an seinem Denkmal keinerlei Schrift angebracht hat, hat seine Arbeit „eine Schweigesituation“ genannt. Auf Befragung hat er sich jedoch zu den Dimensionen des unterirdischen Raumes geäußert. Diese sind in Breite und Länge viermal, in der Höhe dreimal sein eigener Körper. Und er fügte hinzu: „Ich würde fast sagen, die Regale haben auch etwas zu tun mit Körpermaßen, nicht nur mit Büchern“ (ebd.).

3 „Aber die Arbeit selbst ist eine Schweigesituation. Micha Ullmann über seine Arbeit: Unterirdische Bibliothek“ In: Ch. Staffa/J. Spielmann (Hrsg.): Nachträgliche Wirksamkeit. Vom Aufheben der Taten im Gedenken. (Schriftenreihe des Instituts für vergleichende Geschichtswissenschaften Berlin, Bd. 1.) Berlin 1998, S. 234.

2.5 *Der jähe Absturz des Bildungsideals*

Bevor dieser Teil über die Vergangenheit der Bildung mit einigen zusammenfassenden Bemerkungen zu einem Abschluss gebracht wird, soll noch kurz die Frage nach dem so plötzlichen Wertverfall des Bildungsideals aufgeworfen werden. „Wie hatte es so weit kommen können?“, hat Mehring sich gefragt; wie konnte es dazu kommen, dass dieser bedeutende intellektuelle Schatz plötzlich entwertet war und die humanistischen Werte in Hass und Fanatismus verkamen? (Mehring 1978, S. 180) Wir müssen uns hier mit der paradoxen Tatsache auseinandersetzen, dass es die Gebildeten selbst waren, die die Kultur der Bildung zerstört haben. Das jedenfalls ist die These des Historikers George Mosse (1984), der in diesem Zusammenhang von einem „Verrat der deutschen Intellektuellen“ gesprochen hat. Er betonte, dass es die so genannten Gebildeten waren, die das Feuer angezündet haben, und er stellte die Frage: „Warum haben diese Intellektuellen und Bildungsbürger ihre eigenen Bücher verbrannt?“ (Mosse 1984, S. 143) Mosses eigene Antwort auf diese Frage lautet: Im Ritual der Bücherverbrennung haben sich diese deutschen Intellektuellen symbolisch von ihrer geistigen Herkunft losgesagt; mit dem schaurigen Ritual sollte der Geist der individualistischen und universalistischen Bildung ausgetrieben und aus den Flammen eine neue mythische Identität geboren werden, die sich kollektiv, national und im Einklang mit den modernen Massen fühlte. „Die Bücherverbrennung war ein symbolisches Zeichen für den Weg, der die Gebildeten aus ihrer Isolation vom Volk führen sollte“ (ebd., S. 147) Sowohl Mehring als auch Mosse haben darauf hingewiesen, dass es sich hier nicht um den ersten Angriff auf das Bildungsideal handelte. Ein deutliches Signal hatte bereits die Generation gegeben, die 1914 in den Krieg zog. Sie hatte das Individuum, den Bürger, verachtet, der sich von Büchern nährte, und mit einem enthusiastischen Bekenntnis zu Volk und Masse hatte sie sich in das ‚reinigende‘ und ‚erneuernde‘ Erlebnis des ‚Großen Krieges‘ gestürzt.

Mehring war sich darüber im Klaren, dass auf der Grundlage der Bildung keine starke Widerstandskraft gegen kollektivistische Mythen zu mobilisieren ist. Sein Vater war tief in der geistigen Tradition der französischen Aufklärung verankert, für die es in Deutschland kein wirkliches Äquivalent gab. Während die Engländer und Franzosen ihre Aufklärungstraditionen auf politischen Revolutionen gegründet hatten, bestand die historische Erfahrung der Deutschen in einer verfehlten Revolution und einem verlorenen Krieg. Während die Franzosen und Engländer eine philosophische und politische Tradition der Menschenrechte entwickelten, haben die Deutschen es nur zum ästhetischen Konzept einer reinen Humanität gebracht. Die deutsche Bildungsidee war im Kern ein ästhetisches Konzept, ohne Verankerung in historischer Erfahrung und politischem Denken. Die Bildungsidee existierte in einem Vakuum, abgelöst von den Forderungen praktischen Handelns und sozialer Verantwortung. Diese Idee war, mit anderen Worten, ‚unpolitisch‘ in dem Sinne, den Thomas Mann dem Wort gegeben hat. Mehring zitiert den Schweizer Kulturhistoriker Jakob Burckhardt, der lange vor Mann prophetisch auf diese Schwäche hingewiesen hat, als er schrieb, dass „die Zustände Europas einst über Nacht plötzlich in eine Art Schnellfäule überschlagen könnten, mit plötzlicher Todesschwäche der jetzigen, scheinbar erhaltenden Kräfte ...“ (Mehring 1978,

S. 198). In der väterlichen Bibliothek wurde Mehring Zeuge eines solchen traumatischen Wandels. Er erfuhr am eigenen Leibe, wie „der Schutzwall“, mit dem sich sein Vater gegen die Rückfälle in den Aberglauben und das Heulen der Werwölfe wohl gewappnet hatte, dem Druck fanatisierter Massen nicht standzuhalten vermochte. Risse zeigten sich, „und nichts von dem, was Autoren produzierten, paßte mehr im Format in die Breschen“ (ebd., S. 196).

Diese Einsicht in ihre „fatale Schwäche“ hat Mehring allerdings nicht dazu bewogen, die Bildung kurzerhand zu verwerfen, wie es die Radikalen getan hatten. Ganz im Gegenteil. Als das väterliche Erbe aufhörte, ein Schutzwall zu sein und selbst zum Angriffspunkt kulturzerstörerischer Angriffe zu werden, gewann es für ihn eine neue Bedeutung. Dabei wurde er vom gedankenlosen Erben zum gewissenhaften Wächter einer verlorenen Tradition. Sein Buch ist keine Bilanz einer Rettung, sondern Zeugnis eines Verlusts. Daher der nostalgische Ton, der trotz aller Ironie und Swiftschen Satire das Buch durchzieht. Ein Gefühl der Sehnsucht, das mit der vorübergehenden Trennung von den väterlichen Büchern beginnt – „Wären die Bücher doch wieder um mich, und wärmten sie doch meine Seele an!“ (Mehring 1978, S. 197) –, entwickelt sich im Exil zu einem Habitus. Als Mehring seinen neuen Hafen erreichte und die Public Library als Tempel der amerikanischen Demokratie begrüßte, wurde ihm klar, „daß meine Gegenwart, daß meine Zukunft von den Büchern erblich belastet ist und bleiben wird“ (ebd., S. 190). Ein solches Bekenntnis bestätigt George Mosses These, dass die Bildungsidee von deutschen Juden nicht nur entscheidend geprägt und getragen, sondern in der Zeit der Zerstörung auch ins Exil gerettet worden ist.

Zwischenfazit: In den individuellen Lebensgeschichten, die sich an Bücher heften, konkretisiert sich die Geschichte des 20. Jahrhunderts mit seinen Hoffnungen, Enttäuschungen und Katastrophen. Im Rückblick können wir einige Punkte zur vergangenen Bildung festhalten. (1) Am Beispiel Mandelstams haben wir gesehen, dass der väterliche Bücherschrank mehr war als ein bürgerliches Möbel. Er verkörperte die Hoffnung auf Überschreitung nationaler Grenzen und Mitgliedschaft in einer geistigen europäischen Gemeinschaft. (2) Am Beispiel Mehrings haben wir gesehen, wie aus dem „Schutzwall“ der väterlichen Bibliothek das „Sterbezimmer einer Epoche“ (Mehring 1978, S. 23) wurde. Die Konfrontation von martialischem und elegischem Bild macht deutlich, mit welcher dramatischen Geschwindigkeit die Selbstliquidierung des alten Europa vonstatten ging. Sie vollzog sich in einer einzigen Generation. (3) Am Beispiel de Bruyns haben wir die tiefere Dialektik von Zerstörung und Wiederherstellung wahrgenommen. Es ist gerade die Zerschlagung des zivilen literarischen Kanons gewesen, von dem ein neuer, gegenkultureller Impuls ausging.

3. Die Zukunft der Bildung

Wenn wir von hier aus einen Blick in die Zukunft wagen und nach der Bedeutung der Bildung in den kommenden Jahrzehnten fragen, müssen wir das Problem ihrer Modernisierung ansprechen. „Wir wissen noch nicht, wie das Bildungsideal mit den Bedin-

gungen der modernen Massengesellschaft zu vereinbaren ist“ (Mosse 1984, S. 154). Nach zwei Jahrzehnten sind wir nicht viel klüger. Es ist davon auszugehen, dass sich Bildung, der Inbegriff der Printkultur, seinen Ort in einer differenzierten Medienlandschaft mit Film, Video und Internet finden und sich dabei mit anderen kulturellen Kodizes verschränken wird.

Dabei muss der Schritt von den gedruckten Büchern zur visuellen Kultur gar nicht so weit sein, wie zunächst zu vermuten ist. Schließlich steckt im Wort Bildung bereits das Element Bild. Bild und Bildung haben, wie Mehring unterstrich, viel mit Imagination und Kunst zu tun. In der englischen Ausgabe seines Buches schreibt er: „We would long since have become a race of technological ants, if we had not been able individually to escape into the imagination“ (Mehring 1951, S. 279). Mehring hielt diese Flucht in die Imagination noch für ein betont individuelles Projekt, das eine hohe intellektuelle Disziplin voraussetzt. „Dies Reich [der Fantasie, A.A.] war für uns Europäer – ich sage absichtlich: war – die Kunst, vermute ich, es für den Hindu die Yogadisziplin gewesen ist – unermüdliche Übungen, Selbstschulungen ohne Pflichten, ohne Prämien, ohne Aussicht auf eine theologische Würde. Mit keinem anderen Ziel als dem: zur reifen Kontemplation zu kommen – für den Hindu bedeutete das: sich der Bilder ganz zu entleeren – für den Abendländer: seine Leere mit Bildern zu auszufüllen“ (Mehring 1979, S. 306). Mehring hat diese Form der Bildung explizit als einen Standard der Vergangenheit beschrieben. In einer Welt ständig expandierender Bilderindustrie und eines wachsenden Bedürfnisses nach rascher sinnlicher Gratifikation mutet Mehrings Konzept der Imagination als einer durch Arbeit, Auswahl und Disziplin genährten Kraft in der Tat höchst unzeitgemäß an. Ist es das aber wirklich? Vielleicht ist seine Unzeitgemäßheit gerade der Grund für seine anhaltende Aktualität. Es könnte ja sein, dass wir mit diesem Standard der Bildung besser gerüstet sind, jene Bilder auszusuchen, mit denen wir unsere eigene Leere füllen wollen.

Im Folgenden möchte ich versuchen, die Frage nach der Zukunft der Bildung in die Form einiger spekulativer Thesen zu bringen. Eine neue Aktualität hat die Debatte um die Bedeutung eines verbindlichen Kanons kulturellen Wissens vor dem Hintergrund eines fortschreitenden gesellschaftlichen Orientierungsschwunds erfahren. Man kann hier spezifischer von einer *Wissenskrise*, einer *Medienkrise* und einer *Identitätskrise* sprechen.

Die *Wissenskrise* entsteht durch die Explosion von Wissen, wie sie die technisch-wissenschaftliche Zivilisation produziert. Dieses in immer schnelleren Rhythmen erzeugte und veraltende Wissen füllt die Speicher der Bibliotheken und digitalen Archive. Dabei ist festzustellen, dass sich dieses hoch spezialisierte Wissen immer mehr von der Fassungskraft des menschlichen Gehirns entfernt und immer weniger lebensdienlich angeeignet werden kann. Georg Simmel sprach bereits Anfang des 20. Jahrhunderts mit Blick auf die Schere, die sich hier auftut, von einer „Tragödie der Kultur“. Die Wissenskrise manifestiert sich als Unsicherheit, Unübersichtlichkeit, Beliebigkeit und Orientierungslosigkeit. Bietet sich hier der Bildungsbegriff, der ausgewähltes, gestalthaftes, memorierbares und orientierendes Wissen verspricht, als Therapie für diese Mangelsituation an?

Die *Medienkrise* ist gekennzeichnet durch den Übergang vom Buchzeitalter ins elektronische Medienzeitalter. Die digitale Schrift, die die Alphabetschrift in unseren Rechnern ersetzt hat, schreibt nicht nur Sprache, sondern auch Bilder und Töne, sie baut geheimnisvolle Cyberwelten auf und stellt in Sekundenschnelle globale Näheverhältnisse her. Die Bild-, Ton- und Schriftmedien greifen immer zwangloser ineinander, womit sich die über Jahrtausende erworbenen Habitusformen des Buchzeitalters, das Schreiben und das Lesen, von Grund auf wandeln. Was bedeuten diese Neuerungen für den „verbalen Kontinent“ der Literatur? Lässt sich der Begriff von elitärer Hochkultur, wie ihn das bürgerliche Zeitalter geprägt hatte, unter diesen Umständen noch halten? Können wir uns gegen diese Sorgen mit einem Bildungsbegriff wappnen, der die Prämissen und Werte des Buchzeitalters in das elektronische Zeitalter hinein verlängert?

Als weiterer und vielleicht wichtigster Anstoß kommt die *Identitätskrise* hinzu, die sich aus politischem Systemwandel und den damit einhergehenden Umwälzungen ergibt. In einer Welt, die den Reichen die Chance ungekannter Beweglichkeit einräumt und die Armen zu Flucht und Migration zwingt, rücken die Kulturen nicht nur enger zusammen, sie vermischen und durchdringen sich auch gegenseitig. Das Fremde ist in der multikulturellen Gesellschaft in unmittelbare Nachbarschaft gerückt. Mit Abnahme der Motivation zur Assimilation entsteht allerdings auch die umgekehrte Tendenz der Stabilisierung und Verfestigung der mitgebrachten Kultur. Auf diese Herausforderung der fremden Kulturen antwortet die aufnehmende Kultur mit Suchbewegungen nach dem vergessenen Eigenen, das plötzlich wieder aktuell wird in einer Gesellschaft, in der die anderen so genau wissen, wer sie sind. Erschließt uns die Bildung einen neuen Zugang zu alten Traditionen?

Diese Fragen nach der Bedeutung von Bildung in der Zukunft sind nicht unabhängig von der Frage zu beantworten, welche Metamorphose diese mit Eintritt ins 21. Jahrhundert erfahren wird. Um die zukünftige Gestalt der Bildung näher zu bestimmen, möchte ich sie von zwei Modellen von Bildung absetzen, die kurz vor Ende des letzten Millenniums vorgestellt wurden. Das erste Modell stammt von Dietrich Schwanitz (1999) und versteht Bildung als Konversationskultur. Im Anschluss an höfische und aristokratische Traditionen der Geselligkeit durch Konversation definiert Schwanitz Bildung als ein Allgemeinwissen, über das man verfügen und sprechen können muss, um in der Gesellschaft Anerkennung zu gewinnen und im Beruf Erfolg zu haben. Bildung im Sinne dieser Fähigkeit des Mitredenkönnens wird von Schwanitz zur Schlüsselkompetenz des sozialen Menschen erklärt. Dieses verbindliche Wissen eines bestimmten Kulturkreises muss man nicht aus erster Hand kennen; es genügt, es sich in *abstracts* und kondensierter Form einzuverleiben. „Alles, was man wissen muß“ heißt das Buch von Schwanitz im Untertitel, das einen *crash course* für die Einübung in dieses sozial relevante Wissen anbietet. Man muss nicht alles selbst gelesen und zu den Themen nicht unbedingt eine eigene Meinung haben, wenn man nur weiß, wovon die Rede ist, wenn man elegant zu parlieren versteht und sich keine Blöße gibt.

Der Erfolg dieses Buchs, von dem der Verlag über 500.000 Exemplare verkauft hat, hat Symptomcharakter. Es markiert die Bildungslücke, die in der familiären und schulischen Sozialisation seit den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts entstanden ist und die nun

nach Kompensation und schneller Auffüllung verlangt. Ob Bildung auf einen bestimmten Wissensschatz zu reduzieren und in einer pluralistischen Gesellschaft tatsächlich allgemeinverbindlich durchzusetzen ist, ist jedoch mehr als fraglich.

Das andere Modell von Bildung ist von Manfred Fuhrmann (1999) beschrieben worden, der allerdings selbst keinen Zweifel daran gelassen hat, dass es sich dabei um ein auslaufendes Modell handelt. Unter Bildung versteht Fuhrmann „Kenntnisse und Kennerschaft, bezogen auf die europäische Kultur“ (Fuhrmann 1999, S. 34), wobei er das Moment der aktiven Teilhabe und Genussfähigkeit besonders betont. Er sieht in den ‚Gebildeten‘ Europas eine Gruppe, die sich aufgrund gemeinsamer Wissensbestände „als homogene Schicht erlebten, die ihrem Geist und ihren Sinnen Nahrung gaben und ihnen Weltorientierung, Menschenkenntnis und ästhetische Genüsse vermittelten“ (ebd., S. 11). Nach Abbau und Transformation der von ihm beschriebenen Bildungsinstitutionen – das altsprachliche Gymnasium z.B. ist nur noch als ein Relikt erhalten, und die Bildungsreise ist dem Massentourismus gewichen – sieht er keine Zukunft mehr für die alteuropäische Formation der Bildung.

Die Bildung des 21. Jahrhunderts kann weder die Allgemeinbildung der Konversationskultur *sensu* Schwanitz noch die bürgerliche Bildung des 19. Jahrhunderts *sensu* Fuhrmann sein. Sie wird sich mit neuen Herausforderungen auseinanderzusetzen haben, die sowohl Chancen als auch Gefahren mit sich bringen. Die wichtigsten Veränderungen möchte ich abschließend in drei kurzen Thesen kurz markieren.

These 1: Bildung wird immer individueller.

Nachdem Bildung ihre enge Liaison mit der sozialen Klasse des Bürgertums und der politischen Formation der Nation aufgelöst hat, ergeben sich neue Chancen. Da sie immer weniger der Stempel einer kollektiven Einheitsprägung ist, wird Bildung wieder stärker sein können, was sie einmal war: eine Sache der Individualisierung und Persönlichkeitsbildung. Ein stabiler, weithin verbindlicher Bildungskanon wird schwerlich durchzusetzen sein; die Gruppe von Menschen, die in Zukunft „genau die gleichen Texte gelesen“ haben, wird gegenüber dem 19. Jahrhundert eine deutlich kleinere sein. Vergemeinschaftung über Bildung wird es jedoch weiterhin geben durch Kommunikation auf der Basis eines gemeinsamen Wissens und durch den Austausch ästhetischer Erfahrungen, bei denen Erlebnis und Erkenntnis zusammenfließen. Über Bildung werden sich Individuen weiterhin in Textgemeinschaften zusammenschließen, die einen internen Resonanzraum für Anspielungen und Zitate öffnen, wobei der Textbegriff immer stärker auch andere Medien einbegreifen wird und sich längst von Musik und Kunst auch auf Film ausgedehnt hat. Die Anziehungskraft solcher Text-, Gedächtnis- und Kommunikationsgemeinschaften ist noch immer ungebrochen für diejenigen, die den gemeinsamen Wunsch haben, sich gegenüber Formen von politischer oder kommerzieller Vereinnahmung ihre geistige Unabhängigkeit zu sichern.

These 2: Bildung mutiert von einer Leitkultur zu einer Teilkultur.

Bildung kann in einer demokratischen und pluralistischen Massenkultur nicht mehr das sein, was sie in der bürgerlichen Kultur des 19. Jahrhunderts gewesen ist. Sie ist nicht mehr das symbolische Kapital einer herrschenden Klasse, mit der sich diese nach unten abgrenzte. Ihr fehlt politisch und sozial die normative Allgemeinverbindlichkeit; sie ist nicht mehr der *eine* Maßstab, an dem sich alle Bevölkerungsgruppen messen lassen müssen. Doch ist damit die normative Verbindlichkeit der Bildung keineswegs aufgelöst. Für die Individuen, die sich freiwillig in ihren Bann begeben, hat sie nichts von ihrer formativen und maßgeblichen Kraft eingebüßt. So wie die Religion den Gesellschaftswandel zur Säkularisierung überlebt hat, wird die Bildung den Wandel ins Zeitalter der Massenkultur überleben. Freilich büßt sie dabei ihre hegemoniale Rolle ein. Sie wird von einer Leitkultur zu einer Teilkultur mutieren. Im Zeitalter der Massenkultur herrscht nicht mehr eine Hochkultur hierarchisch über die marginalisierten Subkulturen, vielmehr tritt die Hochkultur als ein Segment neben andere Teilkulturen. An die Stelle des Gegensatzes zwischen Hochkultur und Subkultur könnte der Gegensatz zwischen marktförmigen und marktunabhängigen Kulturen treten.

These 3: Bildung ist individuelle Teilhabe am kulturellen Gedächtnis.

Die weite Horizontbildung des kulturellen Gedächtnisses mit seiner überlebenszeitlichen Langzeitperspektive widersteht der Schrumpfung auf Gegenwart und der Reduktion auf das Marktgängige. Kulturelles Identitätswissen bleibt unentbehrlich für eine historische Selbstaufklärung, die eigene Lebensfragen in historischer Tiefe zu deuten erlaubt und die Voraussetzungen der eigenen Existenz bloßlegt. In diesem Sinne ist bewusste Teilhabe an kultureller Überlieferung auch eine wichtige Voraussetzung für die Öffnung gegenüber anderen Kulturen, da sich das Interesse für das Fremde mit der Reflexion über das Eigene vertieft. Das ist auch der Grund, warum die Zukunft der Bildung nicht von ihrer Vergangenheit zu trennen ist. Zu dieser Vergangenheit gehört nicht zuletzt die im ersten Teil dieses Beitrags vorgestellte Sehnsucht nach Weltkultur, der jüdische Traum einer Vergesellschaftung durch Bildung, der im katastrophischen 20. Jahrhundert traumatisch beantwortet worden ist. Dieses Trauma nicht zu vergessen ist selbst ein Impuls unseres kulturellen Gedächtnisses und unserer Bildung geworden. Trotz anderer und neben anderen Medienangeboten werden Bücher für uns eine zentrale Ressource von Erfahrung und Identität bleiben, wenn wir mit Walter Mehring weiterhin davon ausgehen, dass unsere Gegenwart, dass unsere Zukunft von Büchern „erblich belastet ist und bleiben wird“ (Mehring 1978, S. 190).

Literatur

- Adam, W. (1999): Auf der Suche nach der ‚Verlorenen Bibliothek‘. Gedächtnis und autobiographische Spurensicherung bei Walter Mehring. In: Sammer, M. (Hrsg.): *Leitmotive. Kulturgeschichtliche Studien zur Traditionsbildung. Festschrift für Dietz-Rüdiger Moser*. Kallmünz: Lassleben, S. 143-159.
- Asmuth, T. (2000): Die Seligkeit des Bücherwurms. Der Künstler Julius Deutschbauer lädt verhinderte Leser in seine Bibliothek der ungelesenen Bücher ein. In: „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ vom 1. März 2000, S. 51, S. 53.
- de Bruyn, G. (1986): *LeseFREUDen. Über Bücher und Menschen*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Fuhrmann, M. (1999): *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt a.M.: Insel.
- Leonhard, J.-F. (Hrsg.) (1983): *Bücherverbrennung. Zensur, Verbot, Vernichtung unter dem Nationalsozialismus in Heidelberg*. (Heidelberger Bibliotheksschriften, Bd. 7.) Heidelberg: Heidelberger Verlagsanstalt und Druckerei.
- Lodge, D. (1979): *Changing Places*. Harmondsworth: Penguin.
- Mandelstam, O. (1988a): *Die ägyptische Briefmarke*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mandelstam, O. (1988b): *Im Luftgrab. Ein Lesebuch*. Hrsg. v. Ralph Dutli. Zürich: Ammann.
- Mehring, W. (1978): *Die verlorene Bibliothek. Autobiographie einer Kultur*. Düsseldorf: Claassen. (Englische Erstausgabe [1951]: *The Lost Library. The Autobiography of a Culture*. London: Secker & Warburg.)
- Mosse, G. (1984): Bookburning and the betrayal of German intellectuals. In: *New German Critique*, No. 31, S. 143-155.
- Sauder, G. (Hrsg.) (1983): *Die Bücherverbrennung. Zum 10. Mai 1933*. München: Hanser.
- Schneider, M. (1999): Zusammenfassen, was niemand mehr weiß. Manfred Fuhrmann und Dietrich Schwanitz versuchen sich auf denkbar unterschiedliche Weise am Bildungskanon. In: „Frankfurter Rundschau“ vom 13. Oktober 1999, S. 19.
- Schwanitz, D. (1999): *Bildung. Alles, was man wissen muß*. Frankfurt a.M.: Eichborn.
- Shavit, Y. (1977): *Athens in Jerusalem. Classical Antiquity and Hellenism in the Making of the Modern Secular Jew*. London/Portland: Littmann Library of Jewish Civilisation.
- Simmel, G. (1987): Der Begriff und die Tragödie der Kultur. In: *Das individuelle Gesetz, Philosophische Exkurse*. Hrsg. v. Michael Landmann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 116-147.

Abstract: *A possible definition of „Bildung“, today, could be: a set of books of which it is assumed that one should have read them (but in fact hasn’t). The paper presents three autobiographical accounts in which writers of the 20th century (Ossip Mandelstam, Walter Mehring, Günter de Bruyn) have described their specific encounters with their paternal bookcases, all of them under dramatic historical circumstances. These case stories make it clear that „Bildung“ or tradition is not a matter of transmission or handing down a legacy, but involves a dialectic of loss, depravation and recovery. In the second part, the dumping of the ideal of „Bildung“ is traced together with its tentative return in our postmodern world. It is argued that the concept of „Bildung“ which, of course, has not survived the 20th century unchanged, can still fulfill a seminal function in identity formation in our media age.*

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Aleida Assmann, Universität Konstanz, Fachbereich Literaturwissenschaft, 78457 Konstanz,
E-Mail: Aleida.Assmann@uni-konstanz.de